



INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DIÁLOGOS, APROPRIAÇÕES E NEGOCIAÇÕES IDENTITÁRIAS

Stéfano Couto Monteiro¹

Jeanes Martins Larchert²

INTRODUÇÃO

A conquista do indígena brasileiro ao direito à escolarização remete à concretização de um desafio cotidiano, visto que, a concepção de escola deveria refletir o pensamento de cada etnia, os próprios processos de aprendizagem e de difusão do saber e o ensino da língua materna enquanto elemento identitário. Em outras palavras, essa reflexão poderia ser entendida como os pilares da resistência de cada povo.

Esse entendimento é resultado do tratamento dado ao indígena ao longo da trajetória educacional brasileira, uma vez observado que, desde a primeira tentativa de inserção do índio no espaço escolar, nos primórdios do século XVI, deu-se por imposição, superposição e negação de seus próprios saberes, a desconstrução da ideia de pertencimento. Assim, ao considerar teorias pós-críticas do Currículo – Estudos Culturais, Descolonização dos saberes -, essa poderia ser considerada a primeira manifestação da interculturalidade entre os saberes ameríndios e eurocêntricos.

Por outro lado, nos tempos hodiernos, com a superação dos modelos coloniais e imperiais de governo, a legislação educacional brasileira em vigência, a partir de suas

¹ Discente do Curso de Formação de Professores da Educação Básica – Mestrado Profissional em Educação (UESC). E-mail: stecoutmon@yahoo.com.br ; <http://lattes.cnpq.br/5650711362870777>.

² Doutora em Educação – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professora do Curso de Formação de Professores da Educação Básica – Mestrado Profissional em Educação (UESC). E-mail: jelarchert@yahoo.com.br ; <http://lattes.cnpq.br/8155037803045858>.

representações máximas – a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) – prevê o respeito às especificidades na organização e na definição de currículos voltados para atendimento da Educação Escolar Indígena enquanto reconhecimento ao direito do índio à educação escolar, ao ensino da língua materna da respectiva etnia e à implantação dos processos próprios de aprendizagem.

Para Luciano (2006, 2013), a prescrição supracitada reflete uma conquista para as comunidades indígenas, em suas diversas etnias, localizadas nas diversas regiões brasileiras. No entanto, garantir tal proposição na legislação ainda não significa a concretização de tais direitos, pois quando observadas as práticas escolares, verifica-se que, nos espaços escolares destinados à Educação Escolar Indígena há contrastes e dificuldades de implantação de práticas numa perspectiva intercultural.

Ao atentar para essa constatação, expõe-se aqui o problema a ser investigado em decorrência do Projeto de Pesquisa apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Educação (UESC): quais as repercussões do conceito de interculturalidade no contexto da Educação Escolar Indígena em espaços escolares dos Pataxós Meridionais localizados no Estado da Bahia? Por outro lado, com a definição dessa problemática, verificou-se necessário discorrer sobre o conceito de interculturalidade para então promover uma reflexão consistente sobre o problema aqui exposto.

Em primeiro lugar, o conceito de interculturalidade registrado no Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa define-o como o *lugar em que duas ou mais culturas entram em interação de uma forma horizontal e sinérgica, onde nenhum dos grupos deve se encontrar do outro com o qual interage*. (FERREIRA, 2004, p. 169).

A definição supramencionada de *interculturalidade* exposta por Ferreira (2004, p. 169), não reflete a perspectiva oficializada, por ser ingênua e limitada quanto à compreensão das relações e sutilezas observáveis na prática. Assinala para o entendimento de que as relações caracterizadas enquanto interculturais são desenvolvidas de modo cordial, o que pode ser contestado (SILVA, 2011), pois a adequação de quaisquer propostas acontece a partir de controvérsias e não da resposta pronta.

Em outras palavras, isso remete ao entendimento de que o conceito dicionarizado não dialoga com a proposição contida no RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas indígenas (BRASIL, 1998, p. 24), onde há o entendimento sobre interculturalidade enquanto característica própria da Escola Indígena

porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.

Diante disso, afirma-se aqui que o conceito [oficial] exposto compreende as possíveis contradições entre o que é proposto e o que é praticado em espaços escolares. Nesse sentido, discorrer sobre interculturalidade na Educação Escolar Indígena³, em especial, nos espaços escolares sob a égide dos Pataxós Meridionais implica na compreensão quanto à construção histórica do conceito e suas respectivas acepções, para, na sequência remeter juízo de valores quanto às relações estabelecidas entre os saberes deste povo com os saberes curriculares não-indígenas com os quais tem contato.

Por outro lado, tal compreensão deve estar pautada no compromisso político arquitetado para o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena brasileira, sobretudo, a partir da publicação do RCNEI (BRASIL, 1998). Assim, por intermédio da ação intercultural, a escola constituir-se-ia enquanto espaço onde se concretiza / materializa o processo educativo pautado nas ações de *dialogar, desconstruir e apropriar-se dos* elementos próprios da escolarização, caracterizando assim a educação diferenciada.

Implica ainda compreender que conceber currículo é uma construção decorrente de movimentos híbridos, cujas diretrizes são definidas a partir das relações de poder entre sociedade e escola. Isso significa dizer que, a compreensão no tocante a esses movimentos [interculturais] e suas intencionalidades contribui para a busca e a reafirmação quanto ao sentimento de pertencimento, pois *toda identidade só se torna ativamente presente na consciência e na cultura de sujeitos e de um povo quando eles se veem ameaçados de perdê-la* (BRANDÃO, 1986, p. 154).

Dialogando com a perspectiva citada no parágrafo anterior, associada a uma interpretação do pensamento de Santos (2010), a interculturalidade pode constituir-se num mecanismo de *resistência* ou de *descolonização de saberes*, ao favorecer “a reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam” (SANTOS, 2010, p. 60).

Sendo assim, diante da necessidade de refletir sobre o conceito de interculturalidade praticado nestes espaços, a questão-problema inicialmente apresentada desdobra-se nas

³ A educação escolar indígena demandada pelos povos indígenas deve ter o compromisso de romper com a lógica colonizadora, instituindo formas educacionais que sirvam para a promoção da autonomia desses povos, transformando-os em protagonistas das suas próprias histórias (ESCOLA INDÍGENA, 2014).

seguintes indagações: a) Quais os conceitos e características da interculturalidade que permeiam a construção do conceito de currículo voltado para a educação escolar indígena? b) A interculturalidade promovida no espaço da Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha reflete uma *escola indígena* ou uma *escola para índios*? c) Em que aspectos a interculturalidade favorece a promoção do diálogo entre saberes culturais e saberes curriculares? d) Quais as alternativas e ações que devem ser implementadas para que a interculturalidade contribua para o protagonismo indígena no espaço escolar na concretização de uma educação diferenciada?

Em decorrência de tais indagações e inquietações, foram definidos enquanto objetivos da pesquisa ora aqui apresentada: a) descrever a prática pedagógica para o bilinguismo, com vista ao fortalecimento da identidade Pataxó; b) identificar elementos presentes na prática pedagógica que contribuem no processo de sistematização de conhecimentos voltados para o bilinguismo em escolas de povos tradicionais, mais especificamente, indígenas da etnia Pataxó; c) discorrer sobre a necessidade (ou não) de (re) construir e/ou implementar uma proposta de construção curricular pautada nos saberes identitários dos indígenas Pataxós, no espaço da Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha.

Espera-se assim que, com as respostas obtidas a partir dessas indagações favoreçam delinear o conceito e o perfil da interculturalidade praticada nas escolas indígenas dos Pataxós Meridionais, visando o (re) pensar sobre a construção de procedimentos que revitalizem os processos educativos escolares.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Os dados aqui apresentados são preliminares e decorrentes da inserção inicial do pesquisador em turma do ciclo de alfabetização (1º ano) no espaço da Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha, situada no município de Santa Cruz Cabrália, localizado no Território de Identidade Costa do Descobrimento, Estado da Bahia e é decorrente da proposta do projeto de Pesquisa apresentada enquanto para ingresso no Curso de Formação de Professores da Educação - Mestrado Profissional em Educação, ofertado pela UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz (BA).

A ação metodológica foi norteadada pela abordagem qualitativa, com perspectiva etnográfica, caracterizada pela observação participante em relação às atividades programadas em decorrência da Jornada Pedagógica (2014). Nesse contexto, ocorreu a avaliação institucional referente ao ano letivo anterior (2013) e o Planejamento do Ano Letivo em vigência (2014).

Essa inserção no campo da pesquisa deu-se considerando a necessidade de facilitar a superação do estranhamento decorrente do contato entre indivíduos não-familiarizados, porém, envolvidos no espaço / local de desenvolvimento da pesquisa – professora e crianças a partir de 06 anos, com a proposta de compreender as relações interculturais no referido espaço, isto é, como se dá a conciliação entre os saberes etnoculturais (Pataxós), advindos da tradição oral com os saberes curriculares utilizados enquanto parâmetros quanto a aprendizagem escolar, ou seja, da apropriação das competências de leitura e escrita.

Reafirma-se aqui que a observação foi participante, pois após a apresentação do pesquisador houve a interação deste com o grupo, desde a participação no ritual de iniciação (Herué) até a interação com os grupos de trabalho organizados para a ação de planejamento, onde atuei como colaborador/ sistematizador.

Nesse ínterim houve o contato com o planejamento organizado pelos professores, onde foram observadas e descritas as preocupações destes em relação à preparação para a programação dos jogos indígenas infanto-juvenis, com a escolha e a organização dos conteúdos curriculares (das disciplinas do núcleo comum) e referentes ao trabalho com a língua Pathôhã⁴. A organização definida – o planejamento e a Carta de Intenções - é resultado das reflexões promovidas no contexto da avaliação institucional, cujas falas e impressões foram registradas no diário de campo, por entender que este instrumento

apresenta-se como um recurso destinado à incitação do ato de escrever, sendo esse capaz de orientar à compreensão do mundo e à reflexão sobre o espaço observado / trabalho executado, ainda que o termo ‘diário’ não implica, necessariamente, a realização de registros diários, mas sugere e requer certa periodicidade. WALDOW (2005. p. 56).

Por sua vez, com a interação houve a obtenção de dados que favoreceram essa construção, a partir das conversas informais, o que culminou no registro de aspectos e informações que, não seriam incluídos enquanto itens das discussões promovidas. Nessas conversas, pude compreender aspectos e influências no tocante aos rituais. Exemplo disso ocorre na execução do Heruê (Awê), quando originalmente os movimentos indicam as invocações e os contatos com os espíritos regentes da natureza. Neste ínterim, devido alguns professores assumir a fé protestante ou católica romana, antes do ritual invocativo, há a realização de orações dirigidas ao Deus cristão.

⁴ Língua da etnia Pataxó significa linguagem do guerreiro.

A INTERCULTURALIDADE ENTRE OS PATAXÓS MERIDIONAIS: ENTRE DIÁLOGOS, APROPRIAÇÕES E NEGOCIAÇÕES CULTURAIS

Os dados obtidos até o presente momento assinalam para a necessidade de uma reflexão sobre o conceito de interculturalidade e sua evidência na construção e exercício da prática pedagógica no espaço de Escola Indígena da etnia Pataxó.

Foi observado que no planejamento, ocorrido no contexto da Jornada Pedagógica havia uma preocupação com os índices de aprovação e de reprovação na referida escola, ou seja, como o trabalho pedagógico convergia para a apropriação de elementos do saber escolarizado, a saber, a *leitura* e a *escrita*, à medida que se intensificava a ênfase em relação ao aprendizado desses saberes. Aqui, o saber intercultural remete à relação e a articulação social entre elementos culturais diferentes, a partir da ação interativa (WALSH, 2001, p. 8)

Entretanto, quando considerados os processos educativos e os saberes étnicos como a aquisição do vocabulário da língua Pataxó, uma vez que o bilinguismo é outro princípio da Educação Escolar Indígena, observa-se aqui outra faceta das relações interculturais, a saber, a superposição de um saber próprio da cultura, e isso repercute na definição de ações que fortaleçam a ideia de pertencimento, de modo que nesses encontros entre pessoas e culturas não desaparecem as diferenças, constituindo-se como um princípio de resistência identitária (WALSH, 2001).

Por outro lado, a constatação da necessidade de alfabetizar em Língua Portuguesa não pode ser utilizada como pretexto para uma ação intercultural de concepção e construção do saber que não respeita as fronteiras entre o mundo índio e o não índio. Essa constatação sinaliza para a adoção de uma ação pedagógica, orientada e planejada visando estabelecer uma espécie de “contrato de convivência entre saberes e identidade”.

Em outras palavras, estabelecer relações interculturais significa assinalar o convívio entre “nós” e os “outros” desde que seja explícita a dicotomia (ou multiplicidades) das relações de saber, assim como seja possível a identificação do caráter de interação entre elementos identitários no processo de construção do saber educativo e utilizados no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Com isso,

os símbolos, imagens e aspectos culturais são na verdade, valores, talvez invisíveis, endogenamente falando, que para a população local materializa uma identidade incorporada aos processos cotidianos dando um sentido de território, de pertença e de defesa dos valores, do território, da identidade, utilizando-se das vertentes político-cultural, que na verdade são relações de poder e defesa de uma cultura adquirida ou em construção (SOUZA; PEDON, 2007: 132).

Porém, no transcorrer do processo educativo desenvolvido nessas escolas indígenas, o que tem sido observado é o esvaziamento do papel da escola enquanto espaço de diálogo para tornar-se espaço de imbricamento, em decorrência da sobreposição dos saberes não indígenas, uma vez que o conhecimento é definido e delimitado a partir de relações de poder (SILVA, 2011, 147). Em outras palavras, isso significa dizer que o espaço é indígena, mas os saberes que deveriam ser ali primados são subjugados, negados, devido a ênfase e a valorização atribuída ao saber advindo do "outro". Com isso, a escola deixa de ser espaço de resistência e afirmação identitária e passa a ser agência de expressão, da valorização e da predominância do saber do outro.

A segunda constatação está relacionada à construção do calendário escolar visto que, a distribuição das atividades propostas não contempla atividades próprias da base socioeconômicas dos Pataxó, a saber, o turismo, a pesca e a agricultura. Com isso, no espaço dessa escola, nega-se o princípio da interculturalidade contida no RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - e às prescrições da legislação educacional brasileira, constituindo-se num paradoxo: ao mesmo tempo em que prevê o acesso, nega a permanência na Escola.

Além disso, a incorporação de datas não relacionadas às tradições, como a Festa dedicada a Nossa Senhora da Conceição⁵, em detrimento às Festas dos Santos Reis, de São Sebastião e de São Braz⁶ que, embora herdadas do contato com o colonizador denotam a capacidade de negociação intercultural cuja finalidade consiste na apropriação de estratégias distintas enquanto forma de resistência.

Ao considerar esse aspecto último, a interculturalidade pode ser compreendida

[...] como um meio para atingir um objetivo. Logo, a identidade não é absoluta, e sim relativa. O conceito de estratégia indica também que o indivíduo, enquanto ator social, não é desprovido de uma certa margem de manobra. Em função de sua avaliação da situação, ele utiliza seus recursos de identidade de maneira estratégica. (CUCHE, 2002, p. 196)

Essa constatação de submissão do índio por intermédio de processo de assimilação cultural (decorrente da intensidade intercultural a que são expostos) pode remetê-los ao

⁵ Um dos títulos atribuídos a Nossa Senhora. É Padroeira da Bahia.

⁶ Essas festas - *São Sebastião e de São Braz* – foram incorporadas ao imaginário cultural Pataxó graças a dois aspectos marcantes envolvendo-os: o primeiro, devido a imagem do *guerreiro*, própria da construção linguística do nome do povo (patch = guerreiro, nas línguas ancestrais – Maxacali e Jê). Por conseguinte, com a proibição de registro de nomes indígenas ainda nos tempos do Brasil Colônia, a crença de proteção da voz (devido a capacidade vocal do Pataxó, decorrente das aberturas dos canais vocais) atribuída a São Braz fizera com que gerações adotassem esse sobrenome, o mais numeroso entre os Pataxós Meridionais.

distanciamento de sua identidade índia, para assumir a identidade imposta pela sociedade que os “civilizou”.

Isso significa dizer que, a escola deve ser um espaço onde são demarcadas as fronteiras entre os agentes interculturais – o índio e o não-índio, pois quando não há clareza dessa fronteira e dos níveis de diálogo e apropriações dos saberes negociados ou construídos, há a constatação de uma (re) colonização dos saberes próprios da respectiva cultura indígena (no caso estudado, dos Pataxós), subalternizando-os, inclusive aqueles que já haviam sido incorporados pela cultura anteriormente dominada, ao que MIGNOLO (2011, p. 135-136) denomina de *colonialismo interno*, isto é, a continuidade de uma matriz colonial de poder que, mesmo após a descolonização de territórios, mantém as mesmas estruturas de controle e administração instituídas no período inicial de colonização europeia, nas quais a racialização hierárquica mantém-se como um dos pilares principais.

EM BUSCA DE NOVAS TRILHAS (UMA REDEFINIÇÃO) PARA (O PAPEL DA) A INTERCULTURALIDADE

Os Pataxós Meridionais tem uma dupla missão, no processo de afirmação identitária: a de mostrar para si mesmos e internalizar essa nova identidade, criada em meio ao mundo globalizado, e a de mostrar para toda a sociedade que os Pataxó estão vivos e possuem uma identidade indígena própria, que pode ou não corresponder à imagem que essa sociedade espera deles, visto que

Os Pataxó possuem uma longa experiência coletiva com fortes turbulências históricas tais como aldeamento, catequese, territórios invadidos e desapropriados, empreendimentos turísticos, migrações forçadas para reformatório indígena etc. Mas, ainda assim, os Pataxó não renunciaram à luta contra o eclipsamento da sua história. (SOUZA, 2013, p. 3).

Assim, a escola é o espaço da interculturalidade, onde se definirá os termos e os objetos que serão apropriados, isto é, os elementos que favoreceram o diálogo das culturas sem a descaracterização ou perda da identidade enquanto indígena, a partir da utilização de uma instituição que inicialmente fora utilizada para subjugar-lhes. Esses elementos somente serão observados a partir do currículo definido e praticado.

A compreensão que se deve ter aqui é que a escola aqui não é *para os índios* e sim, *escola de índios*. Neste espaço, a definição do currículo relaciona-se com o fortalecimento identitário e com a conquista de outros saberes por reconhecimento da capacidade de se

promover educação sem a perda da identidade, visto que esta é resultado de uma cultura *imaginada e continuamente existente, a partir de uma recriação no tempo presente* (Grünewald, 2001, p. 62).

Tendo em vista essa perspectiva, é preciso atentar-se para um equívoco frequente (e tendencioso) observado nas discussões sobre os direitos pensados em favor das minorias sociais (e isso engloba os indígenas), o qual se situa na indagação sobre a justificativa de manifestação sobre o desejar-se determinado espaço (ou benefício social, no caso deste texto, a escola). Esse pensamento é norteado pela superposição eurocêntrica, colonizadora, a qual entende que o conhecimento é resultado de uma posição privilegiada e inacessível do saber “pelo outro” (nesse caso, o índio).

É preciso ainda, a instituição da pedagogia da interculturalidade, ao que se conceitua aqui como a ativação dos saberes resultados da memória e da constituição histórica e étnica do povo indígena em questão – o Pataxó. Atentando-se para isso, é válido assinalar aqui que o nomadismo⁷ exercido antes dos aldeamentos era resultado da “busca” pelo espaço que favorecesse a implantação de melhorias que abrangessem a comunidade. Assim, a demarcação das terras [aldeamento, territorialidade] pode limitá-los quanto a extensão territorial geopolítica e humana, mas não conseguirá privá-los de expandir os conhecimentos, de reavivar os saberes, de forma a legitimá-los.

Por fim, acrescenta-se aqui que a ativação desses saberes repercutirá na revitalização de processos educativos, praticados antes da inserção da escola nos espaços aldeados, constituindo-se assim, como a oportunização de modo a favorecer a reelaboração do fazer pedagógico e devido a escola estar entrelaçada à comunidade, esta também repercutirá tal perspectiva.

À GUIA DA CONCLUSÃO

É de um tom ingênuo acreditar na possibilidade de “purismo identitário”. Por outro lado, é inconcebível a aceitação passiva em decorrência da negociação relacionada aos saberes que constituem o currículo - os culturais e os da educação formal -, sob o pretexto de

⁷ Segundo a crença de vários povos indígenas do tronco linguístico Macro-Jê, à semelhança dos índios peruanos, acreditava-se no mito de Pindorama, utilizado para justificar o nomadismo. De acordo com esse mito, a característica nômade estava relacionada à procura de um lugar onde não haveria a superposição sobre o outro, visto que, a condição nômade é decorrente da não aceitação do domínio advindo do outro. (Professor Indígena “B”, Diário de Campo, 2014).

se promover interculturalidade, assumindo a posição de que o saber do outro é mais válido, importante, em detrimento do próprio saber.

Além disso, é preciso pensar continuamente o currículo, a partir de uma decisão explícita, norteadas pelo diálogo (promovido pelas relações interculturais) pautado na adoção de saberes do outro (apropriações), sem a perda da identidade (negociações). Com a instituição da escola, o índio não deve negar sua identidade, uma vez que a etnicidade deve ser o eixo estruturador da ação pedagógica, isto é, do currículo, de modo transversal e interdisciplinar.

Respondendo às questões que favoreceram a construção desse texto, em primeiro lugar é importante afirmar que a unificação e a delimitação concernente aos elementos do currículo voltados para a Educação Escolar Indígena é uma nova tentativa de enclausurá-los em seus territórios. O interessante é estimular a prática da reflexão contínua, de modo que seja “cultura” a reflexão contínua sobre a definição quanto aos saberes necessários (FREIRE, 1997; MORIN, 2001) e aqueles que devem ser negociados, abandonados, extirpados.

Noutras palavras, isso significa dizer que essa decisão não pode ser simplificada, nem ser utilizada como pretexto para o demérito da Educação Escolar Indígena e adoção de modelos outros, o que se constitui uma preocupação dos professores, pois

Em muitas vezes, não acreditamos em nossa própria escola, pois funcionários matriculam seus filhos em escolas não indígenas. Estamos copiando o modelo do outro, pois fazer educação intercultural e diferenciada requer ação diferenciada, postura e posicionamento político, o que implica pensar não somente em si mesmo, mas visualizar os anseios da comunidade. (Professor Indígena “A”, Diário de Campo, 2014).

Essa expressão indica dificuldades de concepção de escola e os desafios que podem ser superados (ou dificultados em maior graduação) a depender do conceito de interculturalidade adotado e praticado no espaço escolar, uma vez que quando há a constatação de que o modelo proposto não satisfaz às demandas, busca-se o modelo do outro cujo resultado é observação da perda de identidade visto que observar-se-á uma *escola de índios* que passa a ser *escola para índios*. Nesse cenário, observa-se a superposição e a valorização do processo formativo do professor não-indígena em detrimento da formação e dos saberes de professores indígenas, além da não importância em relação aos eventos culturais na Escola e na Comunidade, uma vez que essas participações não estão atreladas à “nota” ou à função do professor.

Assim, a partir do observado e vivenciado é possível afirmar que o espaço físico, o currículo e as práticas cotidianas sugerem repensar a Escola enquanto espaço de resistência, uma vez que observa-se o conflito entre saberes – curriculares e culturais -, ainda que não haja o apagamento, mas remete à reflexões quanto aos distanciamentos, às negociações, a negação e a superposição hierárquica a partir da qualificação atribuída aos saberes em alguns momentos e, por conseguinte, uma mudança na construção do ato político-institucional e pedagógico respaldados no pensamento étnico/indígena/Pataxó.

REFERÊNCIAS

BAHIA. **Leituras Pataxó: raízes e vivências do Povo Pataxó nas escolas.** Caderno de Orientação Metodológica - Professor. Salvador: SEC, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n° 9394/96.** Brasília, DF: 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade: A Era da Informação: economia, sociedade e cultura, Vol. 2.** Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Bauru: Edusc, 2002.

ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ COROA VERMELHA. Registros da Jornada Pedagógica 2014. **Livro-Ata de Registro Escolar.** Santa Cruz Cabralia, BA: Texto Mímeo, manuscrito e digitalizado, 2014.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 21ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000.

GRÜNEWALD, Rodrigo de A. **Os índios do Descobrimento**: tradição e turismo. Brasília, DF: LACED, 2001.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução por Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LUCIANO, Gersen dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para Todos. Brasília, DF: MEC/LACED/Museu Nacional, 2006.

_____. **Educação Escolar Indígena no Brasil**: avanços, limites e novas perspectivas. Trabalho apresentado na 36ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Educação e Relações Étnico-Raciais. Goiânia (GO): 2013. Texto disponível em http://36reuniaio.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersm.pdf, Acesso em 21/04/2014.

MACHADO, I. J. R. **Estado-nação, identidade-para-o-mercado e representações de nação**. Revista de Antropologia, v. 47, n. 1, p. 207-233, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu da. (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 12ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, Edevaldo Aparecido; PEDON, Nelson Rodrigo. Território e identidade. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros** – Seção Três Lagoas Três Lagoas - MS, V 1 – n.º6 - ano 4, Novembro de 2007, p. 126-148.

SOUZA, Fabiano José Alves de. **Os Buracos da Terra de Juacema e os dilemas da socialidade entre os Pataxó (MG)**. Trabalho apresentado na IV Reunião Equatorial de Antropologia e XIII Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste, no GT Diálogos transversos: Pesquisas em Etnologia Indígena na Amazônia e no Nordeste. Fortaleza (CE), 2013. Texto disponível em http://www.reaabanne2013.com.br/anaisadmin/uploads/trabalhos/12_trabalho_001615_1374285242.pdf, acessado em 21/04/2014.

VALLESCAR PALANCA, Diana. Consideraciones sobre la interculturalidad y la educación. In: HEISE, M. **Interculturalidad, Creación de un concepto y desarrollo de una actitud**.

Lima, Peru: Inversiones Hatuey S.A.C., 2001. pp. 115-136. Disponível em:
http://interculturalidad.org/numero03/2_03.htm, acesso em 21/4/2014.

WALDOW, V. R. **Estratégias de ensino na Enfermagem**: enfoque no cuidado e no pensamento crítico. São Paulo: Ed. Vozes; 2005.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad en la educación**. Lima, Peru: Ministério de Educación, 2001, p.3-11. Disponível em:
<http://www.cepis.org.pe/tutorialin/e/lecturas/walsh.pdf>, acesso em 21/4/2014.